

想象慕课和真实慕课的“教”与“学”

陈成吒¹,何浙丹²

(1.上海财经大学 人文学院,上海 200433;2.上海戏剧学院 博士后流动站,上海 200040)

【摘要】 中国高校慕课发展迅速,相关研究日益兴盛,也存在一些不足,许多研究理论化倾向严重,缺乏足够的实践性总结与反思,因此未能真切地看到想象慕课与真实慕课的区别,无法客观看待传统实体课堂的利弊。在涉及具体课程的“教”与“学”时,想象慕课所设定的许多愿景只能停留在理论层面,真实慕课无法兑现。而在慕课与传统课堂之间,前者无法取代后者,但会对其产生深远影响,两相结合是未来教学发展的基本方向。

【关键词】 大学教学;想象慕课;真实慕课;传统课堂;混合制教学

【中图分类号】 G642 **【文章编号】** 1003-8418(2018)09-0081-06

【文献标识码】 A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2018.09.016

【作者简介】 陈成吒(1986—),男,浙江苍南人,上海财经大学人文学院讲师、硕士生导师、博士;何浙丹(1985—),女,浙江绍兴人,上海戏剧学院师资博士后、博士。

慕课(MOOC),是 Massive(大规模的)、Open(开放的)、Online(在线的)、Course(课程)四单词的组合缩写,这些也直接体现了它的内涵与特点。它于2008年首先出现在加拿大 Dave Cormier 和美国 Bryan Alexander 的文章中,2011年正式进入斯坦福大学等美国高校,次年进入发展的鼎盛时期。中国高校在慕课方面的发展几乎与世界同步,2013年10月清华大学推出“学堂在线”,2014年4月上海交通大学推出“好大学在线”,2014年5月国家精品开放课程共享系统与网易公司合作开通“中国大学 MOOC 平台”,北京大学、浙江大学、复旦大学等数十家高校入驻。

目前,国内的慕课研究非常兴盛,知网收录的论文数量呈逐年递增之势,不过也存在一些典型问题。从研究者构成角度看,现有论文的主要作者皆是各高校或研究所的教育发展中心负责人、教育学研究人员,缺少真正意义上深入参与具体慕课建设的一线实践人员。这往往使相关研究停留在理论演绎、逻辑推论层面,无法深入到真正的实践总结与反思层面,也导致了一些错位,最为明显的就是将理论与实际情况相混淆。李亚员就曾指出关于慕课的争论存在理论愿景与现实实践之间的区别,即“想象的慕课”与“真实的慕课”之分。“‘想象的慕课’是指人们把关于理想的教育教学和学习方式附加在慕课之上,形成事实上还不存在的慕课形态,其实质是人们对于提供和获得真正优质的教育的期盼,是一种理想慕课或者说是

一种理想教育形态的表征”。“‘真实的慕课’是指实际建构起来的、正在被人们使用的慕课本身,其基本形态是以行为主义为理论基础的‘xMOOC’,这种慕课实际上是当前灌输式教育教学方式在网络教育中的复制”^[1]。从现有已发表的论文情况看,许多学者往往以想象的慕课来对照现实的教育形态,且把慕课定位为全新的教学方式,自带启发性,里面的教师具有多种能力,自带探索性,学生则具有超高的自主性;而把传统的实体课程定位为灌输式课堂,里面的教师只是单一知识的灌输者,甚至照本宣科者,学生只是被动的听讲者。这些构想都过于简单粗暴,与实际情况不符。如果以这些观念来指导教学实践与改革,会陷入瞎指挥或隔靴搔痒的困境。

由于缺乏实践关切,一些理论建构也跟不上实践的发展。如张家军在2016年讨论慕课发展形势时,从慕课与实体课的理论优缺点角度切入,认为传统课堂存在统一的教学进度,无力顾及学生间的个别差异,整体而言对中等程度的学生最有益,优生吃不饱,弱生消化不良,慕课可以满足不同学生的个性学习,但也缺乏系统性、精神熏陶,因此得出结论——两者可相结合,“混合式教学将出现”^[2]。这种估计已滞后,如早在2015年上海财经大学就引入了超星慕课——尔雅通识课,笔者作为最早的参与者之一,就与相关部门一同进行了教学改革实践,尝试的教学模式就是混合制方式。且到目前为止,已细分为两类:第一种

是以慕课为主体,实体课堂为辅助的形式。在总计16周的课程学习中,第3、7、16周为实体课堂讨论,其余时间皆为学生自主学习慕课。第二种是慕课与实体课互嵌模式,为双周混合教学形式,单数周为实体课教学,双数周为学生慕课学习,且第16周为实体课堂方式的总结或考试。

在笔者看来,慕课的现阶段研究应从理论推演深化到实践总结与反思,自觉理想慕课与现实教学不可混同。大体而言,对于实践中的慕课应保持理性,它有优点,也有局限,而与传统实体课程相结合,采用混合制教学是一个不错的尝试。本文即从教师的“教”、学生的“学”两个层面对此进行分析。

一、对教师端的考察

对于教师端而言,慕课愿景刺激、促进教师的教学发展,但在现实中存在一些争议,尤其人文学科教师对此不以为然。国外较著名的例子就是2013年美国圣何塞州立大学哲学系教师联合抵制学校引入哈佛大学桑德尔教授主讲的慕课,并发表公开信,理由之一是:它可能使大学两极分化,将来所谓顶尖的大学设计和提供课程,一般大学购买课程,不再发展教师,只是聘请一些兼职人员作助教^[3]。这是在宏观层面指出了潜在的问题。同时涉及具体教师教学发展操作层面也存在一些问题有待讨论。

1.身份转化问题。慕课认为自身能促使教师身份发生转化,从传统的传授型转变为引导型,由原来的知识讲授者转变为学习的启发者、激励者。这类观念存在一些误会,如未明确教、学之间的联系与区别。教师在教的过程中自然应占据主导地位,他们在相关专业领域有着充分的积累,为学生所不具备,教的过程首先就是一个传授过程,由高到低、从有向无的流注。只不过,这一过程也同时伴随学生的学。在学生的学之中,学生具有主体性,教师为引导性。以此出发,可以进一步审视当前对慕课和传统课堂所存在的偏见。

慕课教师分为多种,一类是慕课视频中的主讲人,他还是传授型教师。在慕课课程中,课程内容由主讲人讲授,被分割为15—20分钟的视频片段。就其内容而言,教师事先并不清楚选修学生的状态,只是讲授既定内容。在这个过程中,完全是单向讲授,相比于实体课堂而言,学生连即时发问的机会都没有,更具有照本宣科特征。另一类

是慕课视频外的在线辅导教师,他们才是慕课所谓的引导型教师。但在现实操作中,他们受制于慕课形式与内容的封闭性,无法充分发挥引导作用,更多时候只是学生问题的解答者而已。

同时,就传统实体课而言,它并不是人们所臆想的那样不堪,也兼具传授与引导两种功能。传授是基础,引导是提升,本身不可分。课堂照本宣科的印象主要来自于中学的应试教育,高校里的教学是否如此?笔者并不否认存在满堂灌的现象,但是否普遍?是否被媒体夸大?值得商讨。且这种方式在实体课上是否可以直接改变呢?灌输式教学并非实体课程本身的问题,而是“传统”教育导向的问题,是教学制度、目标与习惯造成的结果。实体课程本是依托集传授、启发、激励于一身的课堂,只是过去更注重传授,现在通过对课程内容与教学方法的调整,可以增强引导功能。

从现有的实践层面看,慕课—实体课堂混合制的教学尝试也正是在努力减少慕课教师(包括视频中的讲解者与视频外的辅导者)的知识讲授者的局限及其负面影响,增加发挥实体课堂的引导作用。

2.师资团队化问题。慕课愿景包含使教师由传统的个人小作坊式教学转向团队化经营。慕课教学团队由视频主讲者、在线辅导者、考试分析者等构成,从实际的教学情况看,这种团队化教学方式对于理工类更为有效,对于人文学科,尤其是传统文化通识教育而言,意义并不大,有时甚至会遮蔽其精髓。传统文化通识教育是全人教育,旨在一个完整人格的养成,最好的教育方式应全面展现个体应对复杂世界的能力,体现出背后的连续性、系统性。因此它本身只能是个体化、一以贯之的,要求完整度以及深度,而割裂化、碎片化本身是对此的一种扼杀。以此出发可以想见,即使是导读一部传统文化经典,也要展示其中的系统性与复杂性。如果要围绕它建立教学团队,也不是三四个人分解一个课程,各负责一个阶段或板块,而是要每个教师各自独立地、完整地展开教学。如有可能,可以让不同的老师各自展现不同的系统,让学生通过整体性、多元性的对比对照,审视并建构出自己的体系。

3.教师工作量问题。慕课认为自身可以解放教师,后者可借助慕课论坛、学生互评等方式减少教学、考评等环节的工作量。但在现实操作中,并非如此。就单纯的慕课教学而言,在线操作便已

增加了一定的工作量。以慕课教学中的论坛互动为例,如果是文字性论坛,学生基数大,发帖提问时间具有随机性,因缺乏实体课堂氛围,除问题存在一定重复外,发问方向也多分散,这给教师带来一系列困境。首先,教师难以及时回应。学生发帖不受时间制约,这与教师回帖之间存在时间差,如果要及时回复学生,就要求教师常常登录系统。其次,大量的问题堆积导致教师无法一一回应。实体课程的讨论往往是整体性的,而慕课讨论无法做到这点,相对低效。再次,回应一条问题,如是在实体课上以语言交流只需1分钟,但在文字回帖时须注意行文构思并打字,花费时间少则5分钟,多则10分钟,显然没什么效率可言。如果讨论是以在线视频直播方式进行,这也需要教师抽出固定时间,与去实体课堂上课并无分别。其它方面的问题则与文字性论坛相同。至于考评环节,可以使用慕课的考试系统与题库,但相关考试形式单一,大多以选择题与判断题形式出现,考题质量也不尽如人意。至于学生互评,需要建立在学生互识互信的基础上,且要求学生具备一定的鉴别力,但在慕课中多数学生互不认识,互信与评价能力亦不足,结果多不可靠,多数时候需要教师追加另外的考评方式。

至于慕课辅导,再加上实体讨论,对教师课前准备以及具体课堂驾驭能力都提出了更高要求。毕竟课堂“逻辑”发生了实质性变化,以前是一对多,主要为教师讲授,学生听,现在变为多对一,学生发问论述,教师回应。百来位学生所问问题的方向、内容、层次不一,这要求教师更多的课前准备以及更强的现场应变与掌控能力。当然这未尝不是好事,但显然慕课以减轻教师负担为亮点则是无稽之谈。至于考评,混合制可以采用线下的随堂考或者提交课程论文等方式,但这与传统实体课无别,教师的工作量并未减少。至于学生互评,笔者在线下做过尝试,效果参差不齐:学习用功、课堂参与度高的学生对他人的评价较为可靠,反之,相关评价具有一定的随意性。评价学生最终还是要依赖于教师对整个学期的把控,给出整体性观照后的个体评价。

4.教学效果问题。从教学的有效性角度而言,慕课因自身的特点,对于不同课程有不同效果。龚晖曾从动手性、操作性角度指出:“不同的课程对‘慕课’的适应程度不同,体育课、舞蹈课和实验课都需要学生动手动脑,需要老师手把手地

教,因此这类课程对‘慕课’不太适用,不适用就不用。”^[4]这已经成为学界的共识。同时从动心动情角度而言,慕课也有天然局限,现在较为严重的问题是人们较少真正认识到此点,常忽视对相关情况的考察。

从目前国内慕课课程的开发情况看,理工科课程尚处于进一步挖掘状态,反而是文科类,尤其是文科中与通识类相关的课程占大多数。实际上,在实体课程教学中,理工类课程教师的语言与肢体动作的作用较次要,传统文化通识教育从大类上归属德育美育范畴,需要更多的“言传身教”。如果只是“言传”,有沦为简单知识传播的可能,并不能内化为德育美育,相对而言“身教”是更为重要的方式。在传统文化通识教学的课堂上,学生可以针对所传授的学说观念,结合现实的社会现象以及自身的疑惑进行发问,这是言传的解疑。教师的相关肢体动作、表情,乃至语音本身具有额外的监督、激发作用,它使学生身临其境。同时也包含更多的信息,有些看似弦外之音,恰恰是对纸面内容的引申与发挥。通过对文科学生课堂回忆的了解,可知他们常会对课程中教师的某个具体举动产生深刻印象,如常会提起教师在讲到诗词歌赋而动情处时的沉默或对窗外的片刻远望或对天花板的凝视。这些也都会引起学生更多的想象与领悟。这些肢体语言如同一个路标,把学生指引到一个不可言说的境界中。这是传统文化通识教育所独有,也是最为重要部分,如同禅宗里的顿悟。也就是说老师身临其境地在学生面前述说,有时感情的直观感召胜过教条的宣告乃至逻辑分析。仅此一点,慕课也无法取代传统课堂教学。

5.成就感问题。慕课认为教师通过借助传播平台,可以扩大自身影响,获得更高的成就感。从某种意义上而言,慕课可以提高主讲教师的知名度,成为明星教师,不过就大部分普通教师而言,并不能在这方面寄予太多希望。事实上,国外一些人文学科教师抵制慕课,也在于它并没有实现教师的价值。教师的成就感从根本上而言,来自于对学生进行了成功的教育。教育的本质是什么?在于唤醒人的心灵,使学生“学会什么”,而非“学习什么”。格哈德·菲舍尔(Gerhard Fischer)认为慕课的特点在于教学生“学习什么”,传统大学课堂教育在于教学生“学会什么”^[5]。“学习什么”主要是传递知识,注重智力的开发与积累;“学会什么”,则是心灵启发,即使是在教授一些具体

的知识,目的也是让学生领会背后的价值,做出正确的判断。对于慕课视频中的主讲教师而言,他所面对的是未曾谋面也无法预设的学生,对后者的来源构成、学识背景等一概不知,他所能做的只能是模式化的知识点讲解与信息传递,不是真正的教育。而想要教学生“学会什么”,必须进入学生个体的现实状况,让学生把自身的困惑带入到课堂中来。教师根据学生的个体情况进行调节,更多时候是以面对面交流碰撞的方式让学生把握思维方式与思想系统。

尤其是在传统文化通识教育方面,教师教学的目的不是传授知识,而是帮助学生体悟传统文化的魅力,养成批判思维,形成独立人格,增强社会责任感。这需要对学生的个体状况进行观照,并将学生带入到相关系统之中。纯粹的慕课教师无法观照到学生的个体性差异,在缺乏面对面交流与讨论环节等情况下,无法开展真正有效的教育。而混合制的教学模式借助了实体课堂的这一优势,才能真正实现教师教育的目的与价值,提高其成就感。

6.教学评价问题。慕课愿景是促使教师由传统知识讲解者、灌输者转变为启发者、引导者,从“以教为主”转为“教导结合”,激发学生由“被动学习”转为“主动学习”。同时相信这样的教学会获得各方更高的评价。不过,这里还是存在一些含混之处。以教师要面临的学生评教为例,便存在慕课视频中主讲教师与慕课辅导教师的学生评教之别。如果是纯粹的慕课教学,则慕课视频中的主讲教师为评教的唯一对象。但在现实中,这种评教较少进行,尤其对于高校而言,视频主讲教师并非本单位的教师,对其进行评教,不现实也无意义。目前较为直接的,是对慕课辅导教师的评价,尤其是对混合制下实体课堂教师的学生评教。在这个方面新的评教体系尚未建立,在评价对象上常将实体课堂教学与慕课质量相混淆,并以旧模式与标准为尺度,产生了一系列错位与问题。混合制下实体课堂的上课方式带有创新性与实验性,理想状态是实现“翻转课堂”,本身要求学生自主学习,以学生的讨论甚至主题报告等为主要方式推进课堂教学的展开。但大部分学生受传统教育模式影响,习惯于教师主讲,自己听课、做笔记。在讨论方面,也习惯于教师指定任务,不善于主动发现问题以及真正参与其他学生所发起的讨论。基于以上原因,学生常认为相关课堂本是相对于

专业课而言的“水课”,而负责慕课的老师并不像传统课堂老师那样要勤于主讲,只是引导学生的发言与讨论而已,非常轻松,自己却要辛苦地做课外作业、课内小组讨论等等,负担甚重,且也只是与同等水平的同学讨论,并未获得更多的“知识”。由此可想而知,相关教师所获得的学生评教结果不甚理想,同时也面临着由此而来的各种职称评审、教学考核等方面的压力。

二、对学生端的考察

从学生端的“学”而言,慕课希望借助自身的规模化,增强课程的丰富度、精品化,以系统的开放性带来学生学习的自由化、个性化、自主性,以技术革新增加学习的互动性,缩短学习时间,提高学习效率。不过,在现实层面也存在一些问题。美国圣何塞州立大学哲学系教师联合抵制学校引入哈佛大学桑德尔教授主讲的慕课,重要的理由之一就是慕课不能为学生提供比传统课堂更好的学习体验。美国《时代》杂志记者 Amand Ripley 对多所大学的慕课教学进行调查后也指出:对于高层次大学以及素质较高的学生而言,慕课学习可以满足一些需求,但对于一般层次高校以及基础薄弱的学生而言,慕课教学无法获得良好效果。因为这类学生在学习过程中遭遇困难的概率更高,慕课无法解答他们的疑惑,以致学习无法深入^[6]。国内高校的慕课实践也反映出了一些问题。

1.个性化问题。慕课凭借互联网优势,打破空间限制,实现了校际甚至地区、国际层面的资源连通。它也强调自身以此提升课程门类建设方面的丰富度,实现课程精品化,这些皆可以让学生的学习更具个性化。从理想状态出发,慕课可以让学生拓展学习面,观看到名校名师的教学情况,并有更多选择。但现实是目前慕课课程数量虽已成规模,精品化程度却不足,许多慕课视频内容较陈旧,学生们的反映也多不佳。

同时,即使实现了慕课课程的丰富化与精品化,也难以实现真正的个性化学习。慕课课程涵盖面广、课程构成丰富,学生可以根据自己的需求进行选择,但也仅止步于此。就具体某一课程的内容及其教学而言,规模化带来它先天的局限,对立于是个性化。如其形式一定是模式化的,内容是教师按照自己的构想设置,不针对个体性的学生,它是在一个基准量上把握,是通行的、同质化的。

至于混合制的教学对此有所改变,但归功于实体课堂,且也有赖于班级人数规模的控制。

2.主体性问题。慕课认为自己相对于传统实体课程而言,学生之“学”具有主体性。这也是一个误解,就纯粹慕课而言,慕课的内容才是主体,学生只是被动接受。且相对于实体课堂中较优秀的互动而言,这种被动性更深。当然,如果是混合制下翻转课堂的话,学生则具有更多的自主性,但就实践来看也利弊相参。笔者曾通过一个学期对此进行尝试,效果不甚理想。其中,学生适应与否是一个问题。翻转课堂对于主动性、好奇型、求知欲和表现欲强的学生更为有利。但我国多年来一直是应试教育,以至于大多数学生还是接受着灌输式的、标准答案式的教育,在相关方面形成了一定的思维定式与习惯,安于听讲,本身比较被动,在短时间内很难改变。同时,翻转课堂能否给课堂带来更多的正面效应仍有待检验。课堂上学生众多,问题各不相同,皆从自己的角度与层次出发,容易造成课堂失控。也许个别学生的问题能获得解答,但班级性、整体性、系统性、思维性的学习与领悟相对减损。

3.自主性问题。慕课的愿景对学生的自主性要求甚高,强调主动学习,但这要求学生要有更强的好奇心与自律能力,而现实有一定的差距。就兴趣动力而言,如果是纯粹开放型慕课,学生选择自己感兴趣的课程进行学习,在最初的一段时间尚能维系一定的学习动力,但更多时候兴趣只是一时之表现,随着学习难度的提升或者慕课视频内容本身较枯燥时,会变得索然无味,主动性减损,被动性加深。且在没有实体课堂的直接反馈下,学生的学习常处于失控状态,这时候慕课系统即使有所谓督促学习的按钮,也缺乏真正的效力。即使有所谓视频中的实时提问环节,也只能多选几次,不需要真正理解,不具备有效的督促作用。因此,开放型的慕课学习多中道而废,从调查数据看,国内外结课率皆只在5%左右。

高校在引入慕课课程时,多将其归入通识课范畴,附带一定的学分,因此它们具有半必修性质。学生选择该课程在根本上是因有学分需求,不一定完全出于兴趣。虽然由于学分的存在,一般都能结课,但完成过程不尽如人意。比如笔者将所承担的慕课开放给学生,能按照进度表循序渐进完成视频学习者只是少数,大多数人可能开始还能进入状态,但不久就因兴趣转移等问题有

了“拖延症”,往往到学期快结束时才突击看视频。

慕课学习的另一个重要特点,也常被人们视作优点——时间安排的灵活性。当今社会由于网络、智能手机的发展,碎片化阅读已成主流现象。慕课认为自身具有片段性学习特点,符合该潮流,它将教学内容浓缩为15—20分钟,甚至5分钟的“微课程”,有利于学生利用零散时间进行学习。同时,认为人的注意力只能维系15—20分钟,相对于实体课堂的45分钟,慕课的片段化课程更能使学生集中精力,进行有效学习。

这也只是一种良好的愿望。慕课的随时性、碎片化学习方式对学生学习的主动性有着更高要求。在没有教师督促下,自觉、持续、合理安排时间以完成慕课学习,这需要较高的学习动力。但从现实而言,素质较高的学生尚可完成,一般学生难以持续。同时,慕课的微视频片段学习法不见得真能让学生集中注意力:学生在进入慕课学习时并不能做到随时随地进入状态,这需要一个精神进入的时间过程。往往在观看慕课的前5分钟,脑海里还停留着上一个信息,到视频结束前的5分钟,精神又转移到下一件琐事。真正静心观看视频其实也就是中间的10分钟。相对而言,实体课堂具有一种仪式感,反而能更加快速有效地使学生进入氛围,集中注意力。

从更深层而言,互联网的发展导致信息碎片化是一个事实,存在有其合理性,但不代表这是最佳的选择与方式。在长期信息碎片化的环境下,学生的思维方式、精神方式、注意力也将被碎片化,对于深度学习有害无益。碎片化阅读与学习是人文思想训练的大敌。例如对于传统文化通识教育而言,它所传授的相关知识只是表皮,真正要传达的是背后的思维与感悟,是对知识结构、思维方式、情感方式的反思与重构,这需要连续的时间以沉浸在其中。慕课微视频的碎片化学习以问题或知识点为导向,将知识点分解为若干小的要点,并把后者设计为一个提问,让学生回答。这些可以传授知识性、技术性内容,无法获得语文语感,更无法实现思想性、感悟性的洗礼,背离传统文化通识教育的初衷与精髓。

4.互动性问题。慕课愿景是采用网络技术设置讨论平台,使学生有充足的空间时间与教师交流。同时也使来自五湖四海又具有相同兴趣的学生形成学习共同体,成员间相互交流分享资源与经验等。从未来而言,则是实现人机互动,将人工

智能引入其中。

应该说在日常学习中,学生与教师以及同学之间的相互交流十分重要,好的学习效果是在思想碰撞中产生。从现有的情况看,纯粹慕课学习不包含学生面见教师这一环节,真正的交流并不容易展开。如学生在观看慕课视频的过程中能看到主讲教师的提问,但这只是教师预先的设定,形式上也多是选择题或判断题,学生只是被动回答罢了,并不存在交流。且这种类似寻找“标准答案”的做法,实是传统文化通识学习等的大忌。在慕课讨论版方面,学生与老师交流的机会与时间也不多,教师忙于日常事务,更多时候只是抽时间去查阅回复,这与平常的邮件往来没有多大差异,不具有真正交流对话的即时性、突发性,对于学生而言也就少了由此而来的激发性、启发性。同时,学生在讨论版平台上面面对包括自己发出的数百条话题而教师很少能及时地回应的情况下,会逐渐对相关活动失去兴趣,纯粹的学生间交流也难以产生。再加上开放型慕课中的学生皆互不认识,无法形成实感的氛围,“学习共同体”难以形成。即使是高校引进的纯粹慕课教学,学生来自同一高校乃至学院,讨论的热情也不高。

如果是混合制教学,相关情况可以获得一定程度的改善。如笔者曾经开设这样的课程,在每次慕课之后都发布讨论题,将其作为接下来实体课的议题,并要求学生参与讨论,规定每人在学期结束前须回复三个以上帖子。在这种情况下,一些学习较主动的学生会积极参与其中,甚至超额完成任务,形成真正的讨论,但也不排除部分学生只是应付任务。不过从最终结果看,慕课讨论版里讨论较积极的学生与实体课堂中参与度较高的学生基本一致,这也反映出相关变化与慕课或实体课的性质分别没有本质关联,只是与学生自身的性格与学习态度、方式相关。当然如果是同一批学生,纯粹慕课不利于讨论的展开,而翻转课堂可以增强其互动性。

5.效率与有效性问题。慕课愿景希望减少学生的学习时间,提高学习效率,增加学习的有效性。从现实来看,即使是纯粹慕课学习方式,耗费的时间也没有减少。若是双周混合制学习,且全身心投入的话,任务量不减反增:课前课后都要观看线上视频,同时又要兼顾线下的课堂与作业。

至于学习的有效性,正如上文讨论“教”的有效性一样,“学”的本质在于“学会什么”,但学生在纯粹慕课中所能直接获得的皆是知识而非思想。他们自身的困惑与问题无法进入思想系统,这个“学”就不具备有效性。如果慕课之外又进行实体课程学习,实现“翻转课堂”,那么慕课极有可能沦为“慕课视频”,被视作课前预习、课后复习的材料罢了,不具有课程性质。从这个角度而言,它只是作为学习辅助材料,提升了实体课堂学习的有效性,最多也只能说是提升了综合学习法的有效性。

三、结语

中国高校在发展慕课教学方面与世界同步,相信在接下来很长的一段时间里都会处于上升势态。相关研究日益兴盛,也存在一些不足。总体而言,许多研究理论化倾向严重,缺乏足够的实践性总结与反思,因此未能真切地看到想象慕课与真实慕课的区别,无法客观看待传统实体课堂的利弊。在涉及具体课程的“教”与“学”时,想象慕课所设定的许多愿景只能停留在理论层面,真实慕课无法兑现。而在慕课与传统课堂之间,前者无法取代后者,但会对其产生深远影响,两相结合是未来教学发展的一个基本方向,眼下需要对相关实践经验进行更多总结与反思。

【参考文献】

- [1]李亚员.慕课(MOOC):本质、误区与展望[J].黑龙江高教研究,2016(10):10-14.
 - [2]张家军.慕课:未来教育的曙光?[J].课程·教材·教法,2016(2):54-60.
 - [3]Kolowich,S. Why Professors at San Jose State Won't Use a Harvard Professor's MOOC[N]. The Chronicle of Higher Education,2013-05-02.
 - [4]龚晖,储节磊.“慕课”八问[J].中国大学教学,2016(3):11-16+37.
 - [5]Gerhard Fischer. Beyond Hype and Underestimation: Identifying Research Challenges for the Future of MOOCs[J]. Distance Education, 2014, 35 (2): 149-158.
 - [6]Ripley, A. College Is Dead. Long Live College[EB/OL].(2013-01-22). <http://nation.time.com/2012/10/18/college-is-dead-long-livecollege/>, 2013-01-22.
- 基金项目:上海财经大学教学建设项目“高校传统文化教育与通识课教改研究”(项目编号:2017120112);上海市高等教育学会规划课题“财经高校传统文化通识教育中的慕课教学研究”。

(责任编辑 肖地生)